

**LECTO-COMPREENSIÓN EN ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA (ELE):
EL INGRESO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS
A LA UNIVERSIDAD.**

**READING COMPREHENSION SPANISH FOREIGN
LANGUAGE:
ADMISSION OF FOREIGN STUDENTS TO UNIVERSITY**

**Gustavo Kofman
Gabriela Ayan
Romina Nieva***

RESUMEN

En el marco del Programa de Enseñanza de Español para Estudiantes Extranjeros que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina, desde el 2008, y en nuestro rol de docentes de español como lengua extranjera (ELE), hemos observado que, en su gran mayoría, los alumnos extranjeros que cursan español para ingresar a la universidad se enfrentan con una dificultad común que está vinculada con la adquisición de estrategias de lectura comprensiva. Por ello, nos interesa indagar de qué manera los estudiantes incorporan diversas competencias de comprensión lectora, ya que este proceso es decisivo para que logren aprehender el idioma extranjero e interpretar textos académicos exitosamente durante su inserción en el primer año de sus estudios superiores. Con el objetivo de aportar algunas observaciones a los estudios sobre la enseñanza de ELE, nos proponemos en esta presentación compartir dos experiencias de enseñanza que arrojan datos diversos y aptos de ser comparados. La primera experiencia se llevó a cabo durante el período 2008-2009 con grupos de alumnos de origen chino y la segunda durante el período 2011 con alumnos de origen haitiano.

PALABRAS CLAVES: lectura, español, ingreso, universidad.

ÁGORA UNLaR, Vol. 1, N° 1, nov. 2016 - abr. 2017, Argentina, ISSN: 2545-6024, pp.

* El primer autor pertenece a la Universidad Nacional de La Rioja y a la Universidad Nacional de Córdoba y los otros autores pertenecen a la Universidad Nacional de La Rioja, Argentina, (gkofman@unlar.edu.ar, gustavokofman@gmail.com); (gabriela.ayan@gmail.com); (licrominianieva@gmail.com);

Artículo recibido: 10 noviembre de 2015 Artículo aceptado: 04 octubre 2016.

ABSTRACT

In the context of the Spanish Teaching Program for Foreign Students administered at Universidad Nacional de La Rioja since 2008, and as teachers of Spanish as a Foreign Language (SFL), we have observed that most foreign students who take this program to enter University face a common difficulty, closely linked to the acquisition of reading comprehension strategies. We are, thus, interested in knowing more about how students acquire reading skills, as this process is crucial for them to successfully learn the foreign language and to interpret academic texts during the first years of their university studies. With the aim of providing insights into the study of SFL teaching and learning, we will share two experiences that yield interesting and diverse data fit be compared and contrasted. The first experience, which took place between 2008 and 2009, involved Chinese students, while the second, which took place in 2011, involved students from Haiti.

KEYWORDS: reading, Spanish, admission, university.

Introducción y planteamiento del problema

Las competencias en lectura comprensiva de un estudiante cuya lengua materna no es el español y que desea ingresar a una carrera de grado de una universidad hispanohablante son altamente significativas en cuanto a que el éxito de su progreso y perfeccionamiento en el área disciplinar de su elección se ve determinado, en gran medida, por la capacidad de leer e interpretar adecuadamente textos específicos de la disciplina que estudia. Si bien las diferencias entre áreas disciplinares generales, tales como humanidades y ciencias sociales, ciencias exactas y de la salud, entre tantas otras, conllevan aptitudes de lectura específicas, en general creemos que el proceso de lectura es equivalente para el estudiante que deba leer y comprender un texto en una lengua extranjera sobre cualquier especialidad. En este sentido, Douglas (2005) afirma que:

...la lectura de un texto de especialidad supone un público lector capaz de realizar esa ida y vuelta entre un léxico (la unidad) y el texto global, en cuyo cotexto (el de la microestructura) y contexto (el de la macroestructura) la palabra cobra sentido. (p. 100).

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), es relevante considerar la importancia que adquiere la gramática de la lengua en la lectura comprensiva, lo que da cuenta de la necesidad de generar una conciencia informada en los estudiantes respecto de un enfoque lingüístico a la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Aquí cobra sentido, entonces, un enfoque que enfatiza un estudio pormenorizado de estructuras gramaticales y tipos de palabras para la comprensión de un texto escrito, tal como lo hace la lectura comprensiva. Cabe aclarar que el concepto de 'gramática', no solo en el contexto de la enseñanza de ELE sino en otros más amplios y, tal vez, con mayor tradición, ha adoptado diversos matices y definiciones. Por ello, nos sustentamos en

la noción de ‘gramática del discurso’ que expone Serrano (2002), quien sintetiza sus características en tres principios básicos, a saber principios de regularidad, funcionalidad y metodológicos. Se destaca de este enfoque, como explica Guillén Solano (2009), que:

...la metodología de la gramática discursiva (...) abandona la idea de que cada categoría gramatical está correlacionada con una determinada función, pues seguir esta premisa implicaría dejar de lado la posibilidad de que una misma categoría pueda adoptar diferentes funciones a nivel discursivo. (p.166)

Desde esta óptica, entonces, creemos que las prácticas áulicas orientadas a desarrollar competencias de lectura comprensiva se ven nutridas por una metodología que toma en cuenta las diversas funciones que cumple el lenguaje en situación.

Cubo de Severino (2000) indica, precisamente, que uno de los cuatro procesos que se activa con la lectura comprensiva es el denominado “procesador lingüístico”. Al respecto, la investigadora expresa lo siguiente:

El procesador lingüístico es el módulo del sistema cognitivo que decodifica los signos lingüísticos según parámetros gramaticales y les asigna un significado (...) está formado por varios submódulos que interactúan simultáneamente: componente fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. (...) El lector, paralelamente a esta decodificación, comienza el proceso inferencial (...) por ejemplo una estrategia sintáctica es la predicción de que el primer sustantivo o la primera construcción nominal que aparece en una oración es el sujeto. (pp. 17-18).

Este ejemplo de proceso inferencial es uno de los tantos que se ponen en práctica en la instrucción de lectura comprensiva en ELE. Debido a que la capacidad de reconocer la cohesión gramatical y léxica es uno de los principales retos de la lectura comprensiva, la competencia morfosintáctica constituye un elemento esencial en el proceso de inferencia de un texto. Los cursos de lectura comprensiva en ELE que diseñamos justamente apuntan, entre otros objetivos, a desarrollar y fortalecer este tipo de competencia a través de ejercitación específica y variada que tome en cuenta la gramática discursiva en la concepción antes planteada.

Cubo de Severino, además, explicita un modelo de categorías que se pondrían en juego a la hora de comprender un texto. La autora establece una distinción preliminar entre: a) estrategias para construir la base del texto y b) estrategias para construir el modelo de la situación. Coincidimos con la caracterización que Cubo de Severino y su grupo de investigación establece y, por ello, la resumimos a continuación:

a) Estrategias para construir la base del texto:

- Estrategias léxicas: son aquellas que permiten identificar y representar el significado de cada palabra.
- Estrategias proposicionales: son aquellas que se utilizan para establecer una función a cada palabra y descubrir sus relaciones con otras palabras en una oración.
- Estrategias microestructurales: son las que utiliza el lector para vincular el significado de una oración (proposición) con la antepuesta y la posterior.
- Estrategias macroestructurales: son aquellas que sintetizan la información y permiten reconocer la idea principal del texto. El lector, para lograr ello, debe distinguir entre información primordial e información accesorio.
- Estrategias superestructurales: son las que ayudan a que el lector logre reconocer la organización integral del texto.

b) Estrategias para construir el modelo de la situación: El lector sistematiza la información en función de la intención comunicativa que revela el contexto. Para ello el lector deberá desplegar una serie de procesos, tales como hacer inferencias, reponer información que no aparezca en el texto en forma manifiesta, y advertir contradicciones, entre otros. En esta construcción median tres modelos:

- Modelo de la interacción comunicativa: ¿quién lee?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué texto?, ¿cómo se siente al leer?, ¿qué actitud tiene frente a lo que lee?, ¿quién lo escribe?, ¿para qué?
- Modelo enciclopédico: ¿acerca de qué es el texto?, ¿cómo se relacionan en el mundo real los referentes extralingüísticos de los hechos que se mencionan en el texto?, ¿qué fragmentos de representaciones del mundo denota?
- Modelo discursivo: ¿cómo es el texto desde el punto de vista retórico?, ¿qué intención persigue?, ¿a qué género pertenece?, ¿cómo se relaciona con otros textos leídos?

Las actividades áulicas, entonces, que se estructuran alrededor de estos dos grandes grupos de competencias necesariamente contemplan al lenguaje en situación. De hecho, creemos conveniente que estas actividades favorezcan el paso gradual desde el primer grupo de estrategias —es decir aquellas que apuntan a construir el fundamento del texto— hacia el segundo —es decir aquellas cuya finalidad es la de construir el sentido de la situación comunicativa. Coincidimos con Regueiro Rodríguez (2011), quien expresa que “[c]ada tipo textual, con su específica intencionalidad comunicativa, determina la necesidad de que el lector de ELE cuenta con un desarrollo de su competencia lingüística adecuado a las características gramaticales del texto.” (p.59). En este sentido, creemos que los cursos de lectura comprensiva en ELE deben estar programa-

dos de tal manera que contemplen diversos tipos textuales, ya que, como indica la autora, cada macrofunción o competencia pragmática involucra una serie de funciones expresivas determinadas que presumen un conjunto de recursos gramaticales y léxicos definidos. Algunos de los tipos textuales que describe la autora desde esta perspectiva son los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Estos tipos textuales requieren:

- competencias pragmáticas específicas: narrar acciones, en el primer caso; describir personas en el segundo; informar y explicar en el tercero; y demostrar, persuadir y/o refutar en el cuarto.

- competencias lingüísticas delimitadas: manejo de adverbios y circunstanciales de lugar, tiempo y modo, marcadores discursivos, verbos, y otros elementos en el primer caso; adjetivos calificativos y relacionales, adverbios, verbos en pretérito, y oraciones comparativas y consecutivas, entre otros elementos en el segundo caso; sustantivos abstractos, construcciones impersonales, oraciones pasivas, léxico técnico-especializado, y denotación en tercera persona, entre otros elementos en el tercer caso; modos condicional y subjuntivo, perífrasis verbales, marcadores conclusivos, generalizadores y modales, oraciones dubitativas, condicionales, interrogativas, adversativas, y de posibilidad, apelación al lector en segunda persona, entre otros elementos en el cuarto caso.

- competencias socioculturales: conocimiento y reconocimiento de textos literarios y periodísticos, por ejemplo, para el primer caso; diversos tipos textuales para el segundo; textos científico-académicos, en general, para el tercer caso; textos científico-académicos, periodísticos y literarios para el cuarto caso. Si bien esta clasificación no es exhaustiva, da cuenta sin duda de la complejidad que conlleva el diseño de materiales didácticos para la instrucción en lectura comprensiva en ELE. Lo fundamental que subyace de esta clasificación es que las diferencias y particularidades textuales deben ser tomadas en cuenta en la selección de los textos, en las propuestas de lectura y en los tipos de actividades que desarrollan estrategias de lectura comprensiva en ELE. En su publicación intitulada “Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente”, Usó-Juan (2011) se concentra en cinco áreas principales que, según la autora, juegan un papel esencial en la comprensión lectora en una segunda lengua en contextos formales de instrucción. De estas cinco áreas, nos detenemos en las estrategias de lectura, ya que su consideración aporta conclusiones directas y relevantes a nuestro estudio. Ubicada en una percepción interaccionista de la comprensión lectora, la autora reconoce que “[p]ara conferir sentido a un texto, además de tener fluidez lectora,

disponer de un vocabulario amplio y poseer conocimiento previo, los lectores necesitan la habilidad de utilizar y combinar el uso de una gran cantidad de estrategias de lectura” (p.204). Por estrategias se refiere a “aquellos procesos, acciones, técnicas o comportamientos que los aprendices de manera consciente o inconsciente adoptan para mejorar la comprensión o reparar problemas de interpretación.” (p.204).

Basándonos en estas concepciones nos aproximamos a los cursos de preparación en ELE en nuestra unidad académica desde una perspectiva interaccionista de la comprensión lectora, convencidos de que, por este medio, se puede lograr un mejor aprovechamiento de los recursos y de las habilidades de los estudiantes en pos de facilitar y acompañar su ingreso, inserción y progreso en las carreras de grado que escojan. Si bien comprendemos que resulta complejo satisfacer necesidades individuales, en virtud de las habilidades que los estudiantes poseen y de la elección vocacional que, en muchos casos, aún no está definida a la hora de comenzar estos cursos preparatorios, creemos que un enfoque a la instrucción en lectura comprensiva en ELE que contemple los diversos tipos textuales que los ingresantes deberán leer y comprender a lo largo de sus estudios, junto con la variedad de competencias pragmáticas, lingüísticas y socio-culturales que cada tipo textual requiere, redundará en beneficios para el desarrollo de competencias comprensivas de lectura que un estudiante de grado debe poseer a fin de asegurar el progreso en sus estudios.

En esta breve comunicación compartiremos dos experiencias con estudiantes extranjeros de ELE, Nivel Intermedio, que desean ingresar a las carreras de grado que dicta la Universidad Nacional de La Rioja (U.N.LaR.) en Argentina. La primera experiencia comprendió a un grupo de estudiantes de origen chino y se llevó a cabo en el período 2008-2009 (G1), mientras que la segunda involucró a estudiantes de origen haitiano y se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2011 (G2). En particular, nos interesa analizar el tipo de actividades y la orientación metodológica general que caracterizó el material de estudio utilizado por cada uno de estos grupos a fin de extraer conclusiones que nos permitan, por un lado, reflexionar acerca de nuestra labor docente y repensar la selección y elaboración de los materiales didácticos utilizados y, por otro, aportar observaciones a los estudios sobre la enseñanza de ELE en general. Este estudio nace fundamentalmente a partir de la dificultad que demostraron y manifestaron los alumnos del primer grupo en la práctica de lectura de textos académicos en las diversas carreras de la U.N.LaR.. El ciclo lectivo 2010, justamente, se presentó como un espacio de vínculo entre un grupo de estudiantes y el otro que favoreció el rediseño de los materiales de enseñanza en virtud de las dificultades

antes mencionadas. A fin de atenuar estas dificultades, para el segundo grupo se dispuso un material didáctico orientado específicamente a estimular el desarrollo y la consolidación de estrategias de lectura comprensiva en ELE y las clases se diagramaron en virtud de lograr estos objetivos.

Para realizar este trabajo de ajuste entre un modelo y otro nos propusimos alcanzar dos objetivos generales y encadenados:

1) examinar los principales modelos teóricos que enmarcan el proceso de comprensión lectora en una segunda lengua y sistematizar aquellas estrategias que deriven de esos modelos y que sean funcionales a la lectura comprensiva en ELE.

2) implementar estas estrategias en las actividades áulicas a fin de que mejoren el rendimiento de los alumnos extranjeros en el ámbito académico.

Es importante tener en cuenta que el cimiento de este proyecto se funda en las políticas académicas y de gestión que la Universidad Nacional de La Rioja patrocina y genera. Un claro ejemplo de estas políticas es la incorporación de la U.N.LaR. como miembro fundador a la Red Interamericana de Formación en Lenguas (RIFL), perteneciente a la Organización Universitaria Interamericana (OUI). En sus políticas internacionales, la U.N.LaR., entre otros, favorece el intercambio de estudiantes, docentes y directivos, así como motiva el diálogo académico y respalda la reciprocidad en el contexto de la internacionalización de la educación superior.

Antecedentes y marco teórico-conceptual

Hace un tiempo atrás, en marco de la enseñanza de una lengua extranjera, lo que conocemos hoy como las cuatro macro habilidades (competencia lectora, competencia auditiva, producción escrita y competencia oral) se dividían en dos grupos: destrezas pasivas (leer y escuchar) y destrezas activas (hablar y escribir). Mientras que las denominadas destrezas pasivas se ubicaban en un segundo plano, se le otorgaban mayor importancia al hablar y escribir. Sin embargo, desde que el enfoque comunicativo cobró mayor relevancia, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, en la que se considera a la comprensión de todo tipo de discurso como el objetivo fundamental de la actividad áulica, dicha oposición se ha descartado. Como lo exponen Abad y Toledo (2006), “tanto la comprensión oral como la escrita movilizan una importante cantidad de mecanismos que hacen posible la comprensión de un discurso.” (p.141). Entonces, hoy los profesores de ELE debemos enfocarnos en ese aspecto comunicativo, centrándonos en la com-

prensión del discurso como meta a fin de que nuestros alumnos adquieran un rol activo en ese proceso. En tal enfoque podemos hablar de destrezas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) en referencia a las cuatro macro habilidades comúnmente reseñadas. De esta manera, observamos cómo el rol de la competencia lectora adquiere cierta importancia en la enseñanza de una lengua extranjera. Tal es así que, de acuerdo con estos autores, “como profesores de una L2 debemos potenciar el desarrollo de estrategias para que nuestros estudiantes asuman un rol activo como emisores o receptores.” (p.142)

Vale acentuar que las estrategias de lectura comprensiva en ELE son decisivas a la hora de exponer a nuestros alumnos a distintos tipos de discurso. Existe, indudablemente, cierta progresión en el desarrollo de las destrezas. Es así pues que un alumno de una etapa inicial de aprendizaje de una lengua extranjera generalmente comienza utilizando destrezas de la comprensión receptiva para luego, en una etapa superior, transitar hacia las productivas. Es importante lograr mediar este tránsito de un tipo de destreza al otro. En este sentido, Abad y Toledo sugieren que “[l]a gradación en la enseñanza de E/LE va desde las destrezas receptivas a las productivas y esa misma gradación debe plantearse en el desarrollo de las unidades didácticas que elaboramos para nuestros alumnos.” (p.143). Vemos aquí la importancia de desarrollar estrategias que garanticen a nuestros estudiantes la adquisición de dichas habilidades, desde la recepción y comprensión hacia la producción. Comprendemos, sin embargo, que en el ámbito de la lecto-comprensión en ELE, nos debemos limitar a las destrezas de recepción y comprensión, sin que ello signifique dejar de lado otras habilidades que se desarrollarán de manera paulatina en otras instancias. Creemos, incluso, que las destrezas receptivas forman parte esencial del gran abanico de destrezas lingüísticas y comunicativas que los estudiantes demandan.

Un estudio significativo para nuestro análisis es el que presentaron Emilio J. García Wiedemann y Juan Antonio Moya Corral en el / *Congreso Nacional de ASELE: El Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales en su trabajo* intitulado “Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia.”. En este trabajo, Wiedemann y Moya Corral (1989) manifiestan su preocupación por la gradual desaparición de la comprensión lectora y por cómo dicha comprensión ha sido marginada por el énfasis que se le ha otorgado a otras habilidades, tales como el desarrollo de la competencia comunicativa en general. Los autores sostienen que dicha marginación “constituye un grave error dado que, por un lado, se trata de una destreza lingüística que el alumno debe poseer, y, por otro, y desde la perspectiva comunicativa, ésta constituye de por sí una destreza plenamente comunicativa” (p.137). Por ello, insisten en la

importancia de implementar el uso de textos escritos en actividades de escritura para la enseñanza de ELE. Coincidimos con los investigadores cuando señalan que el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva son funcionales al perfeccionamiento de otras competencias, en virtud de que las primeras no se circunscriban únicamente al texto en cuestión sino, además, a la situación comunicativa en que el texto se inserta y del cual depende.

Por otro lado, la investigadora Virginia Chávez, Licenciada en Lingüística e idiomas nativos, ha realizado un trabajo de investigación denominado “Dificultades de lectura comprensiva del aymará como segunda lengua”, el cual también es relevante a nuestro análisis ya que, si bien el contexto de este estudio difiere en diversos aspectos del nuestro, en él se analizan específicamente los problemas de lectura comprensiva durante el aprendizaje de una segunda lengua. Chávez (2008) sostiene que los estudiantes manifiestan problemas recurrentes con la lectura comprensiva por falta de conocimiento de vocabulario específico. En su trabajo, explica que algunos de los factores que determinan el alto porcentaje de escasa comprensión en la lectura de la segunda lengua están vinculados al hecho de que los alumnos extranjeros universitarios no logran elaborar significados en la interacción que establecen con el texto. Es decir, los estudiantes no lograrían discernir el sentido del texto en virtud de la función discursiva que éste cumple en un contexto determinado. Además, agrega que “los estudiantes solamente leen entendiendo algunas palabras sin comprender lo que en realidad está transmitiendo el texto escrito” (p.564). En su propuesta pedagógica, la autora sugiere, entre otras soluciones, enriquecer el vocabulario de los estudiantes, fomentar la lectura habitual, y elaborar tareas que faciliten la identificación de la estructura del texto y la búsqueda de ideas principales. Tomamos en cuenta estas sugerencias en virtud de que nuestra propuesta se asienta sobre objetivos similares, es decir intensificar el abanico de estrategias de lectura comprensiva de los estudiantes extranjeros.

En su comunicación intitulada “La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa del ELE. Modelos y actividades”, Salazar García (1990) presenta cuatro tipos de actividades orientadas a desarrollar competencias de lecto-comprensión en ELE en alumnos extranjeros que también son significativas para nuestro estudio. Si bien estas actividades utilizan diferentes tipos de textos y de propuestas, todas se sustentan bajo idénticos presupuestos metodológicos, entre los que resaltamos:

- a) “las actividades presentadas se plantean a partir de una situación ficticia, análoga (...) a posibles contextos de la vida real” (p.157)
- b) “[s]i bien los ejemplos prácticos [seleccionados] se centran en la com-

comprensión lectora, (...) este tipo de actividad sólo es posible mediante la integración de destrezas” (p.157)

c) “frente al principio de legibilidad [oponen] el principio de adecuación. Es decir, que el léxico y las estructuras gramaticales sean aquellas que aparecen generalmente en los esquemas textuales que se ofrecen como input.” (p.158). Tomamos estos criterios en cuenta al momento de sistematizar el material didáctico de nuestros cursos de ELE. Creemos que estos tres principios, junto con los esbozados anteriormente, proveen un marco conceptual apropiado para el desarrollo de actividades que fomenten el perfeccionamiento de estrategias de lectura comprensiva en una clase de ELE.

Otro estudio que aportó consideraciones sustanciales a nuestro análisis es el publicado por el Lic. José Coloma Maestre en la Revista Electrónica de Didáctica ELE (red ELE) de España. Este trabajo, denominado “Lectura autónoma para brasileños: aportaciones desde una perspectiva peninsular”, justamente aborda la problemática de la enseñanza de la lecto-comprensión en ELE para estudiantes universitarios extranjeros. Cabe notar que la U.N.LaR. ha recibido ya a un nuevo grupo de estudiantes extranjeros provenientes de Brasil. Coloma Maestre (2004) propone una serie de mejoras respecto del uso de ciertos textos y materiales para la clase de lecto-comprensión en ELE y de estrategias lectoras con el fin último de generar la lectura autónoma. El autor, primeramente, expone que se debe prestar especial atención a la selección de los textos para el material didáctico, tomando en cuenta diversos factores como edad e intereses, entre otros. En nuestro caso en particular, además de los factores mencionados, creemos que los textos seleccionados para un material didáctico de lecto-comprensión en ELE que apunta a desarrollar estrategias de lectura comprensiva que faciliten la inserción y permanencia de los estudiantes extranjeros en la universidad deben vincularse con el ámbito académico.

Metodología

En virtud de la problemática esbozada, nos planteamos abordar este estudio en los siguientes momentos:

- 1) descripción de los materiales didácticos utilizados con los dos grupos de estudiantes (G1 y G2);
- 2) observación y análisis de los resultados obtenidos en la sección de lectura comprensiva de los exámenes finales rendidos por ambos grupos;
- 3) reflexión sobre las diferencias y/o similitudes derivadas de los puntos anteriores en función de los objetivos generales de los cursos preparatorios en

ELE de nuestra unidad académica.

El primer momento se justifica debido a que el análisis deliberado de los materiales y de las actividades allí planteadas nos dará un panorama general de la(s) aproximación(es) metodológica(s) que sustenta(n) el curso, permitiéndonos reevaluar dicho material en virtud del problema tal como se plantea en este trabajo. Nos detendremos, sin embargo, en los dos últimos momentos ya que, a través del estudio minucioso de los resultados obtenidos en los exámenes finales rendidos por ambos grupos, podremos visualizar con mayor precisión las diferencias y similitudes entre las aproximaciones metodológicas que sustentan los dos materiales didácticos en el rendimiento concreto de los estudiantes. Sin ánimos de comparar resultados por el mero hecho de confrontar, creemos que, de esta forma, podremos transitar satisfactoriamente hacia el último momento planteado, es decir aportar reflexiones sobre la preparación de materiales didácticos para la clase de lectura comprensiva en ELE en el nivel superior. Para describir el material didáctico utilizado con ambos grupos nos basamos principalmente en el tipo de actividades que este material reúne y en la vinculación planteada entre las actividades, sea ésta explícita o implícita. Sustentados por nuestra experiencia personal y por la de nuestros colegas con estos materiales, nos basamos, además, en relatos que, si bien no registramos en bitácoras u otros instrumentos similares, sirvieron de marco referencial para nuestras observaciones.

A fin de analizar los resultados de los alumnos en la sección de lectura comprensiva del examen final del curso, nos basamos en tres categorías que se desprenden del objetivo general de un curso de ELE de acuerdo con el Marco Común Europeo. Este marco de referencia persigue, en términos globales, que los estudiantes logren comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano. En base a este objetivo, nos propusimos analizar si nuestros estudiantes lograron identificar exitosamente:

- a) conceptos y/o definiciones;
- b) relaciones causales;
- c) otro tipo de información específica.

Estas tres categorías funcionaron, entonces, de guías para nuestro análisis y se utilizaron, específicamente, para examinar los treinta (30) exámenes del G1 y los once (11) del G2.

Descripción y análisis de los datos

Antes de abocarnos a los resultados de los exámenes finales, describiremos brevemente los cursos de ELE de nuestra unidad académica que son el centro de este estudio. Estos cursos se corresponden con un nivel intermedio, es decir un nivel B1 según el marco de referencia común europeo. Este nivel equivale al de un usuario que es capaz de:

- tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema;
- proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta;
- explicar el motivo de un problema;
- resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un debate, una entrevista o un documental y contestar preguntas que demanden detalles;
- participar en una entrevista, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa;
- saber describir cómo se realiza algo dando instrucciones detalladas;
- intercambiar con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales;
- comprender descripciones de acontecimientos en el pasado, biografías, y hechos históricos.

En primer lugar, nos referiremos a los materiales y a la metodología de trabajo que se utilizaron con el G1. El curso diseñado para este grupo tenía como finalidad principal la de capacitar a los alumnos para usar el idioma español de manera productiva cumpliendo los objetivos señalados anteriormente. En términos generales, se buscó que los estudiantes logren manejar la lengua en situaciones cotidianas que requieran comprender y producir textos en diversos registros, que se relacionen con temas generales y que contengan estructuras gramaticales y léxico de uso frecuente y adecuados a su nivel. Se esperaba que el alumno pueda no sólo interiorizar los aspectos gramaticales de la lengua española, sino también, y a través de ella, desarrollar su competencia comunicativa. El enfoque didáctico que orientó las clases estaba basado en la concepción comunicativa de la enseñanza de una lengua extranjera. Los alumnos pudieron abordar distintos tipos de situaciones cotidianas, incluyendo los procesos que de estas situaciones se desprenden, tales como distribución de la información, negociación del sentido y pautas de interacción. A modo de ejemplo, mencionamos algunas de las estrategias empleadas:

- Acompañamiento directo
- Exposición de tema
- Ejercicios de aplicación (oral y escrito)
- Trabajo en grupo
- Trabajo independiente del alumno
- Actividades fuera del aula

Un aspecto fundamental sobre el curso que se diseñó para este grupo está vinculado con la diagramación de las clases y con la vinculación entre los docentes que en él intervinieron. El curso estuvo a cargo de ocho profesores en total, divididos en dos profesores por cada una de las siguientes áreas: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión lectora.

En cuanto al curso diseñado para el G2, seguimos tomando como base los objetivos macro delineados anteriormente e intentamos enfatizar un desarrollo más integrado de las cuatro macro habilidades. Esto responde en gran medida a la metodología utilizada en las clases, la que persigue brindar una serie de herramientas que los estudiantes necesitan para alcanzar el nivel de lengua requerido a fin de acceder a una carrera universitaria. Por ello, muchas de las estrategias empleadas se nutren de la lectura, ya que consideramos que a través de ésta los estudiantes pueden adquirir y desarrollar un gran abanico de competencias diversas y asociadas. Además de repensar algunas de las actividades áulicas y los materiales utilizados, esta concepción nos llevó a repensar la diagramación del curso y los roles de los docentes a cargo. En cuanto a las estrategias de lectura, en general nos hemos enfocado en aquellas que permiten lograr una comprensión global e integral del texto sobre temáticas cotidianas, familiares, laborales y académicas. A continuación, se detallan algunas de estas estrategias:

a) Pasos para interpretar un texto: lectura global, análisis de títulos y subtítulos, predicción del contenido del texto, activación de conocimientos previos y su relación con el contenido del texto, organización del texto, análisis de elementos lingüísticos y no lingüísticos, función del texto.

b) Lectura específica: análisis de ideas principales y secundarias, reconocimiento de palabras y/o frases clave, respuestas a cuestionario de preguntas específicas.

c) Uso de la lengua: manejo del léxico y estructuras gramaticales pertinentes, identificación de categorías gramaticales básicas, resolución de los contenidos morfológicos, sintácticos y semánticos a fin de decodificar el mensaje expresado en textos auténticos, reconocimiento de las palabras conceptuales y estructurales, inferencia del significado de palabras desconocidas.

A partir de la lectura, entonces, se han desarrollado las siguientes actividades que están más estrechamente vinculadas a la producción:

a) Comprensión escrita: escritura de textos sencillos y bien enlazados sobre temas que son conocidos o de interés personal para los estudiantes y escritura de cartas personales que describen experiencias del pasado y anécdotas.

b) Expresión oral: elaboración de frases sencillas con el fin de describir experiencias y hechos, sueños, esperanzas y ambiciones; explicación y justificación de opiniones y proyectos; narración de una historia o relato, la trama de un libro o película; descripción de reacciones positivas y negativas frente a experiencias del pasado.

Es importante subrayar que, para el desarrollo de estas actividades y para la consolidación de las estrategias a ellas asociadas, nos hemos enfocado en una gramática en contexto y en la concepción del léxico en contexto. Esto se debe a que creemos que la adquisición de la lectura comprensiva facilita el desarrollo de otras habilidades vinculadas.

Todos los pasos de lectura comprensiva se pusieron en práctica cada vez que los estudiantes se enfrentaban a un texto en español. A modo de ejemplo, se explicará en términos generales cómo trabajaron los alumnos una de las unidades del libro base del curso, *Voces del Sur: español de hoy. Nivel intermedio* (Buenos Aires: Voces del Sur, 2006). La unidad número 3 de dicho libro tenía por objetivo “aconsejar, recomendar”. En primer lugar, para lograr este objetivo se trabajó con algunos contenidos tales como “guía de información turística y “promociones de paquetes turísticos”. Los estudiantes realizaron una lectura del texto denominado “Descubra Tucumán, El Jardín de la República” y luego llevaron a cabo diferentes actividades sobre el texto, a saber:

1) Lectura y análisis del texto a partir de la pregunta: ¿qué tipo de recomendación se expresa en cada parte del texto? Allí, los estudiantes debían asociar los títulos de cada sección del texto con la información que les brindaba el libro. Mencionamos algunos ejemplos de respuestas que dieron los estudiantes:

a) En San Miguel de Tucumán: visitas por la ciudad, actividades nocturnas

b) En la Senda de Atahualpa: caminatas, paisajes

c) En el Circuito Chico: compras

d) En Tafí del Valle: comidas, paisajes

e) En las Ruinas de Quilmes: lugares históricos

2) Ejercicios de completación: los estudiantes debían completar espacios en blanco con información extraída del texto, para lo cual requerían un buen

manejo de los contenidos léxicos relacionados al turismo, es decir vocabulario sobre tipos de alojamiento, actividades turísticas, medios de transporte, equipaje, etc. Como ejercicio de aplicación, los estudiantes tenían que clasificar diferentes palabras bajo las siguientes categorías:

Actividades	Cosas para ver	Lugares para estar
cabalgata	vista	alojamiento
escalar	paisaje	hostería
recorrer		villa
espectáculo		

Con el fin de integrar todas las áreas descritas anteriormente, los estudiantes volcaban todo su conocimiento sobre diferentes contenidos textuales, lexicales y socioculturales en la expresión oral. Un ejercicio frecuente se basaba en la exposición oral. En esta unidad en particular, por ejemplo, los estudiantes podían elegir un lugar turístico de su lugar de origen y comentar a sus compañeros cuáles son los atractivos turísticos de ese lugar. Para finalizar, se les solicitaba a los estudiantes que den una serie de consejos a un turista ficticio empleando todos los contenidos desarrollados en la clase. Es importante destacar que, a partir de la lectura, se trabajaron contenidos gramaticales, tales como el uso del modo imperativo, preposiciones, recomendaciones, e instrucciones con formas impersonales, y uso de posesivos con verbos en el modo imperativo, entre otros. Creemos que, a partir de la lectura, los estudiantes pudieron no solo desarrollar estrategias que les permitan comprender e interpretar un texto en español, sino además integrar las distintas competencias partiendo de un contexto específico proporcionado por un texto. En esta sección, nos abocamos a la descripción y análisis de los datos recogidos de los exámenes finales que se administraron a los cursos antes mencionados. El examen final dispuesto para el G1 consistió de cuatro (4) secciones, a saber (I) Lectura comprensiva; (II) Uso de la lengua; (III) Redacción; y (IV) Examen oral. Para el presente estudio, nos concentramos en la sección de lectura comprensiva, la que requería que los estudiantes leyeran un texto y respondieran una serie de preguntas. El texto usado en este examen fue de tipo informativo-descriptivo y se trató, concretamente, de un artículo extraído de un diario o periódico nacional. En él se describía un proceso y se desarrollaban conceptos, definiciones y relaciones causales. El uso de vocabulario y expresiones reflejó claramente el tipo textual y la temática tratada. En cuanto a las preguntas, se

incluyeron aquéllas que solicitaban a los alumnos identificar definiciones y conceptos y aquéllas que solicitaban lograr establecer una relación causal, identificando causas de sucesos. Cada una de las preguntas exigía un proceso de lectura interpretativa específico, poniendo en práctica las diversas técnicas de lectura desarrolladas a lo largo del cursado. Es por ello que los alumnos debieron realizar una primera lectura global, identificando títulos, tipo de texto y fuentes. En este punto es donde los alumnos identificaron el tema del texto. Luego, en una segunda lectura más profunda, los alumnos debían resolver las consignas buscando información específica en el texto para poder identificar conceptos, relaciones de tipo causales y otro tipo de información específica. A continuación presentamos los resultados de los exámenes del G1, siguiendo los parámetros de análisis establecidos con anterioridad:

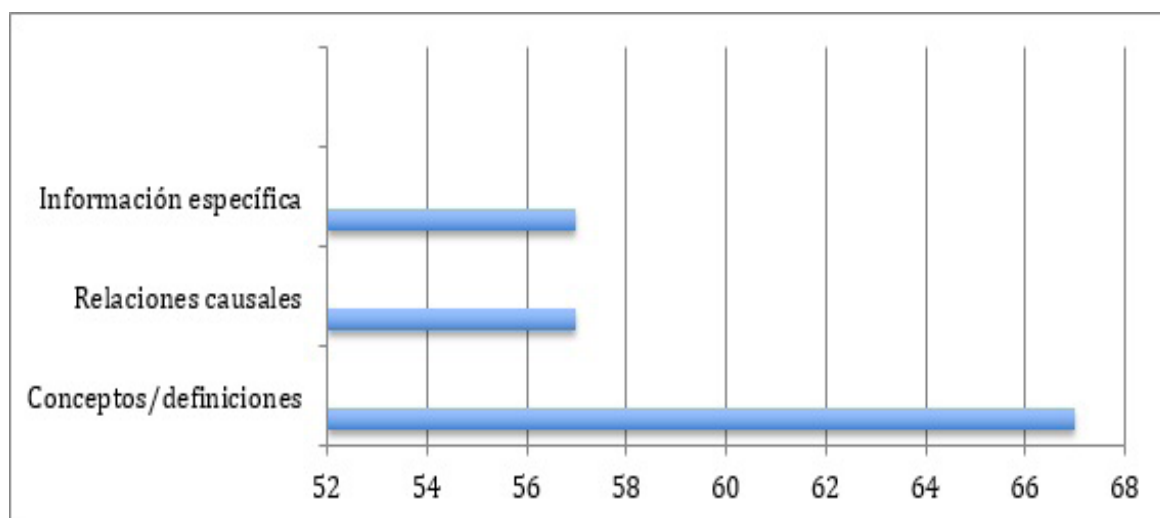


Figura 1. Resultados de los exámenes del G1

De un total de treinta (30) alumnos, un 67% logró identificar exitosamente conceptos y definiciones, un 57% logró establecer relaciones causales, y un 57% logró identificar exitosamente otro tipo de información específica en el texto. Cabe aclarar en este punto que si bien los alumnos lograron alcanzar los objetivos que se enmarcan en el objetivo general de la lecto-compresión, hubo un gran porcentaje equivalente al 70% del total de los alumnos que demostraron un uso insuficiente de estructuras gramaticales y elementos léxicos cuando produjeron sus respuestas. Esto causa cierta dificultad a la hora de interpretar sus respuestas. El examen final administrado al G2 también consistió del mismo número de secciones. El componente de lectura comprensiva requería que los alumnos leyeran atentamente un texto de tipo biográfico sobre un reconocido escritor argentino y realizaran actividades de lectura comprensiva divididas en dos grupos de preguntas. La primera consigna indicaba a los alumnos que respondan diez (10) preguntas en forma clara y concisa. Estas

preguntas, en general, requerían que el alumno identificara datos específicos, tales como fechas, lugares, y cifras, entre otros. Algunas, además, pedían que los estudiantes establecieran relaciones causales e interpretativas, como por ejemplo la número 9, la cual reza: “¿Por qué podríamos suponer que el relato “Agosto 25, 1984” fue de gran asombro?”. Otras preguntas invitaban a que los estudiantes lograran sintetizar información en forma de conceptos, tal como la número 8 que reza: “Cuáles fueron los eje temáticos de sus cuentos y poemas?”. La segunda consigna indicaba a los alumnos que respondieran si una serie de seis (6) declaraciones eran verdaderas o falsas. En general, este ejercicio requería que los estudiantes lograran identificar información específica y pudiesen comprender elementos léxicos pertenecientes a un mismo campo semántico y en vinculación sinonímica. Estas consignas, en general, demandaban los procesos de lectura descriptos con anterioridad.

En la Figura 2 presentamos los resultados del G2 siguiendo las tres (3) categorías anunciadas en el apartado anterior:

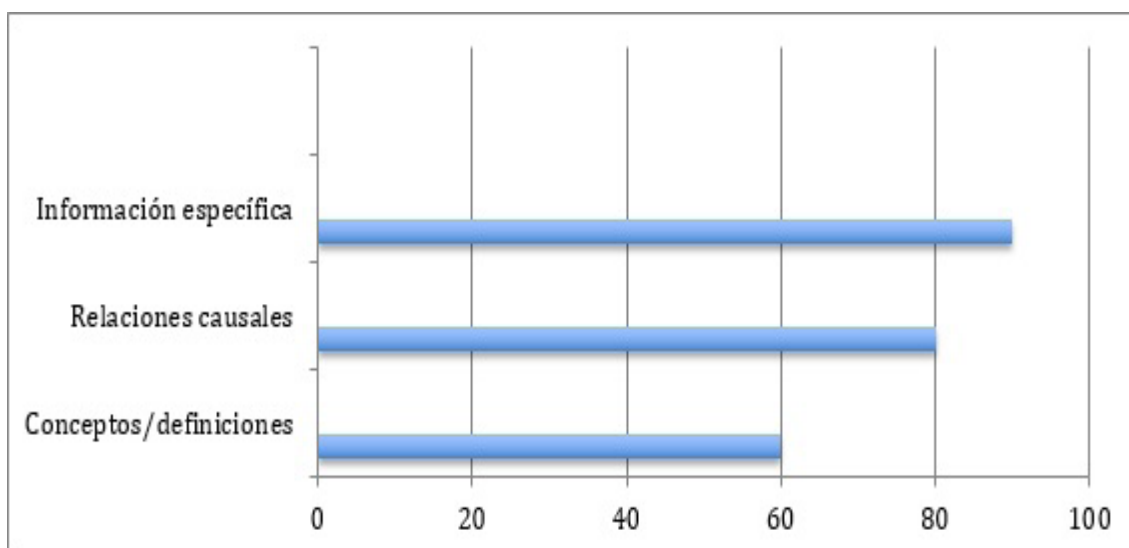


Figura 2. Resultados de los exámenes del G2

De los once (11) exámenes analizados, un 90% de los estudiantes logró identificar información específica con éxito, mientras que un 80% pudo resolver los puntos de la ejercitación que examinaba relaciones causales indicadas en el texto y un 60% consiguió identificar información que pudiese servirles para elaborar conceptos y/o definiciones. Cabe notar que, si bien consiguieron identificar estos tipos de datos en el texto, en general no lograron parafrasear los términos y las expresiones del texto original a fin de comunicarlos en sus propias palabras. Esto puede deberse a que en general persiste un uso deficiente de estructuras gramaticales y de elementos léxicos específicos cuando producen oraciones sueltas, cuestión que se intensifica notablemente cuando escriben composiciones más largas.

De lo anteriormente expuesto, se desprende que, por un lado, se revirtió sustancialmente, en el G2, el bajo porcentaje detectado en el G1 respecto de la identificación exitosa de información específica y relaciones causales para resolver las consignas, pero no hubo mayores cambios en la identificación de información relativa a definiciones y conceptos. Esto parece indicar que se debe profundizar el desarrollo de un abanico de estrategias de lectura comprensiva más amplio e integrado. Por otro lado, aún subsisten problemas en el componente de escritura, incluso en la sección de lectura comprensiva, la que requiere que los estudiantes redacten oraciones para responder consignas. Esto refuerza la necesidad de integrar habilidades e incorporar a la gramática discursiva en las múltiples actividades áulicas en las que participan los estudiantes.

Conclusiones

Retomamos algunas de las ideas desarrolladas por el investigador Colomba Mestre en su trabajo con el fin de esbozar algunas consideraciones finales respecto de la elaboración de materiales didácticos para una clase de ELE en el contexto de la educación superior. Si bien consideramos que los estudiantes pueden nutrirse del contacto que tengan con diversos tipos textuales –Colomba Mestre, por ejemplo, menciona tipos textuales vinculados con la ficción, prensa, internet, correo electrónico, y medios audiovisuales, pensamos que no deben dejarse de lado los textos auténticos con los que efectivamente los estudiantes se encontrarán en su vida universitaria. De aquí se desprende, entonces, la necesidad de vincular efectivamente los tipos textuales seleccionados, las actividades programadas y la demanda real y específica que tendrán los estudiantes. Colomba Maestre se refiere, además, a las estrategias de lectura que se ponen en juego en la clase de lecto-comprensión en ELE. En este punto también nos detenemos brevemente. El autor define a las estrategias lectoras como “el modo en que los lectores descodifican un texto con el fin de extraer toda su carga significativa y emocional” (p.13) y, basándose en Solé (1993), las clasifica en tres:

- aquellas que permiten al estudiante dotarse de objetivos de lectura y actualizar conocimientos previos;
- aquellas que facilitan establecer distinto tipos de inferencias, así como examinar y comprobar la propia comprensión mientras se lee;
- aquellas que apuntan a resumir el contenido y a ampliar el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura.

Sin duda rescatamos de las observaciones de Colomba Mestre la importancia de generar espacios didácticos a través de prácticas áulicas y materiales que

motiven al estudiante a comprometerse con la lectura y a desarrollarla de manera autónoma. Estamos convencidos de que si explicitamos las estrategias de lectura comprensiva en ELE, sobre todo en el ámbito universitario, es factible lograr que el estudiante extranjero se convierta gradualmente en un lector eficaz y autónomo. Creemos que este objetivo puede lograrse incorporando a la clase de ELE materiales en los que se busque la integración de habilidades bajo una concepción de soporte que se focalice en una gramática discursiva. Las estrategias de lectura comprensiva más comúnmente usadas por su efectividad pueden nutrirse considerablemente de esta concepción de soporte y un curso de preparación en ELE que utilice estas estrategias como punto de partida para la exploración y afianzamiento de otras estrategias comunicativas puede, sin duda, transformarse en un sitio en el que el estudiante pueda tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y, de ese modo, logre convertirse en un usuario estratégico de la lengua y cada vez más auto-suficiente.

Referencias

- Abad, M. y Toledo, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). *Revistas semestral de Lingüística, Filología y Traducción de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Disponible en http://www.onomazein.net/Articulos/13/9_Abad.pdf. Recuperado el 27 de febrero de 2012.
- Chávez, V. (2008). Dificultades de lectura comprensiva del aymara como segunda lengua. *Sem. Lingüística, Oralidad y Educación Intercultural Bilingüe*. Biblioteca Digital del Museo Nacional de Etnografía y Folklore. Disponible en <http://200.87.119.77:8180/musef/bitstream/123456789/266/1/573-578.pdf>. Recuperado el 29 de febrero de 2012.
- Coloma Maestre, J. (2004). Lectura autónoma para brasileños: aportaciones desde una perspectiva peninsular. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, ISSN 1571-4667, Nº. 2, 2004. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redEle_2_06Coloma.pdf?documentId_0901e72b80e06a21. Recuperado el 29 de febrero de 2012.
- Cubo de Severino, L. et al (2000). ¿Cómo comprendemos un texto escrito?. En *Leo, pero no comprendo*. 1ra. Ed. 1999. Mendoza: Ex-Libros. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Douglas, S. (2005). El acceso al léxico y la construcción del sentido en textos de especialidad. En G. Vázquez, (Coord.). *Español con fines académicos:*

- de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Guillén Solano, P. (2009). De la gramática oracional a la gramática discursiva en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 35(2), 161-176.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2011). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En Ruiz de Zarobe, Y.; Ruiz de Zarobe, L. (ed). *La lectura en lengua extranjera*. Madrid: Portal Education.
- Usó-Juan, E. (2011). Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente. En Ruiz de Zarobe, Y.; Ruiz de Zarobe, L. (ed). *La lectura en lengua extranjera*. Madrid: Portal Education.
- Salazar García, V. (1990). La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa del ELE. Modelos y actividades. En *Actas del II Congreso Nacional de ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Madrid, 1990. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0155.pdf. Recuperado el 7 de marzo de 2012.
- Serrano, M. J. (2002). *Aproximación a la gramática del discurso del español*. Munich: LINCOM Studies in Romance Linguistics.
- Solé, I. (1993). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Wiedemann, E. J. y Moya Corral, J. A. (1989). Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia. *Actas del I Congreso Nacional de ASELE: El Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales*. Granada, 1989. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0285.pdf. Recuperado el 7 de marzo de 2012.